Niveau(x) d'enseignement: 0 Numéro EDUQ : 8570593
Centre d'intérêt: 090

Colloque sur les objets et méthodologies en recherche qualitative (1984 : Université de Montréal, Québec).

Actes du Colloque sur les objets et méthodologies en recherche qualitative / tenu à la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, le 1er nov. 1984 ; éd. par Jean-Marie Van der Maren et Gisèle Painchaud. -- Montréal : La Faculté, [1985?].
ii, 68 f. ; 22 cm.

Bibliogr.: f. 46-47, 67-68. Dépouillement partiel: Introduction au Colloque Objets et méthodologies en recherche qualitative / Jean-Marie Van der Maren -- La recherche qualitative, une composante essentielle de la recherche appliquée / Raymond Hétu -- Un petit mot de F.C.A.C. / René-Paul Fournier.

ISBN 2-920298-31-3

Descripteur(s): *Recherche en éducation *Méthode de recherche *Méthodologie *Evaluation d'une méthode *Critères d'évaluation *Subvention de recherche *Universitaire (Niveau)

Identificateur(s) de sujet: *Recherche qualitative *Objectifs de recherche

---

Le 1er novembre 1984 eut lieu à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal un colloque sur les objets et méthodologies en recherche qualitative. Tout au long de cette journée, les participants ont tenté de préciser quelles pourraient être les manières efficaces de présenter des recherches qualitatives. Les actes du Colloque constituent un outil de travail. Ils comprennent trois exposés; le compte-rendu et le tableau synthèse de l'Assemblée pléniaire; les quelques références échangées; l'inventaire des ressources en recherche qualitative éducationnelle; la liste des participants; et, en guise de postface à la journée du 1er novembre, un rappel des projets pour mai 1985.

Type de document: f

EDRQ 8570593

Actes du Colloque sur les

OBJETS ET METHODOLOGIES EN RECHERCHE QUALITATIVE

Tenu à la
Faculté des sciences de l'éducation
Université de Montréal
Le 1er novembre 1984

Université de Montréal
Faculté des sciences de l'éducation

EIXQ 8570593

Actes du Colloque sur les

OBJETS ET METHODOLOGIES EN RECHERCHE QUALITATIVE

Tenu à la
Faculté des sciences de l'éducation
Université de Montréal
Le 1er novembre 1984

Dépôt légal
2e trimestre 1985
ISBN 2-920298-31-3

Edités par
Jean-Marie VAN DER MAREN et Gisèle PAINCHAUD

Université de Montréal
Faculté des sciences de l'éducation

TABLE DES MATIERES

Préface..... iii
Jean-Marie Van der Maren, section Orthopédagogie

Introduction au Colloque Objets et Méthodologies en Recherche Qualitative..... 1
Jean-Marie Van der Maren, section Orthopédagogie

La recherche qualitative: une composante essentielle de la recherche appliquée..... 7
Raymond Hétu, Ecole d'Orthophonie et d'Audiologie

Un petit mot de F.C.A.C..... 19
René-Paul Fournier, Directeur de l'aide aux chercheurs, F.C.A.C.

Plénière.....

- **Question no 1**: Quels types de difficultés rencontre-t-on face aux organismes subventionnaires?..... 21
- **Question no 2**: La tradition en recherche qualitative, la littérature existante, sont-elles connues et suffisamment publicisées?.. 26
- **Question no 3**: Y a-t-il des "bonnes" recherches en qualitatif, les connaît-on, quel en est le protocole?..... 29

- **Question no 4:** Les productions qualitatives n'ont-elles pas une utilité sociale et théorique spécifique?..... 33

- **Question no 5:** Quelles seraient les actions à prendre afin de favoriser le développement et le financement de la recherche..... 38

- **Commentaires**..... 40

- **Discussion générale:** synthèse des interventions audibles à l'enregistrement..... 42

- **Clôture**..... 43

Tableau-synthèse..... 45

Quelques références échangées..... 46

Inventaire des ressources en recherche qualitative éducationnelle..... 48

Liste des participants au col'oque..... 55

En guise de postface..... 61

Jean-Marie Van der Maren, section Orthopédagogie

PREFACE

Les Actes du Colloque sur les "Objets et Méthodologies en Recherche Qualitative" se veulent un outil de travail. Aussi les textes qui suivent représentent la matière brute des exposés et de l'assemblée plénière qui ramassait le résultat des travaux en atelier. Cherchant à provoquer l'échange, les exposés n'ont été que l'élément déclencheur, les discussions entre les participants constituant l'essentiel du colloque. N'ayant pu enregistrer ce qui s'est dit dans chacun des six ateliers, c'est le contenu de la plénière qui est le témoin des échanges; seule la phraséologie en a été corrigée à partir de l'enregistrement magnétophonique.

Ces actes comprennent donc:

- L'introduction au colloque de Jean-Marie Van der Maren;
- L'exposé de Raymond Hétu;
- L'intervention de René-Paul Fournier (FCAR);
- Le compte rendu de l'Assemblée plénière;
- Le tableau-synthèse de la plénière;
- Les quelques références échangées
- L'inventaire des ressources en recherche qualitative éducationnelle selon les réponses fournies par les participants;
- La liste des participants;
- Et en guise de postface à la journée du 1er novembre 1984, nos projets pour mai 1985.

Jean-Marie Van der Maren
1er avril 1985

INTRODUCTION AU COLLOQUE

OBJETS ET MÉTHODOLOGIES EN RECHERCHE QUALITATIVE

MONTREAL, UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL, 1er NOVEMBRE 1984

par

Jean-Marie Van der Maren

L'objectif de ce colloque n'est pas d'instituer au Québec une nouvelle "école", un nouveau "courant" de recherche en sciences humaines ou plus particulièrement en éducation. Ce sont les convergences de problématique et la fréquence de leurs apparitions publiques qui créent les nouveaux paradigmes. Nous ne voulons pas non plus édifier un traité, une bible du qualitatif à côté des travaux de Campbell et Stanley. Notre objectif n'est ni théorique ni dogmatique: il veut apporter une contribution à la solution d'un problème: face aux organismes subventionnaires, ceux qui veulent faire de la recherche, utilisant essentiellement des méthodes qualitatives, se sentent démunis. Certains ont soumis des demandes et ont essuyé des refus, d'autres ont camouflé leur projet sous une apparence quantitative et ont parfois réussi; il en est qui, étant donné la rumeur, ne se risquent même pas à soumettre un projet. Presque tous ont l'impression que si l'objet de leurs travaux, et surtout le problème qu'il pose, pouvait être abordé par une méthodologie plus classique - sous entendez quantitative et expérimentale -, ils auraient obtenu les subventions demandées. Pourtant il en est quelques-uns qui ont déposé des demandes utilisant des approches qualitatives et qui ont reçu leur subvention. On rétorquera que si c'était bien des demandes qualitatives elles s'articulaient comme des recherches classiques. Est-ce vrai?

Etant donné la jeunesse des coutumes de recherche en nos secteurs, la tentation existe d'emprunter aux disciplines au statut reconnu leurs manières de faire. Dès lors, il est peut-être vrai, tant pour le candidat chercheur que pour l'évaluateur, que la pratique et la reconnaissance d'un style classique et familier, et que la présentation d'un protocole qui suit des règles bien connues, fournissent une sécurité et des garanties d'aboutir plus évidentes que toute forme nouvelle quelle qu'en soit la valeur. La routine est peut-être plus payante que le changement.

Mais n'est-il pas vrai aussi que lorsque nous sortons des sentiers battus, l'articulation de nos pensées et de nos problématiques est parfois moins linéaire, plus ambiguë, recourant à une terminologie équivoque et que nos démarches semblent plus cahotiques, hasardeuses parfois? Lorsque l'on élabore un nouveau protocole, n'est-il pas quasi normal que la linéarité de la démarche soit moins claire? N'allons-nous pas alors, pour nous donner plus de chance d'atteindre notre but, tenter plusieurs approches à la fois, paraissant moins assurés, moins systématiques, nous recoupant, nous croisant au risque même de paraître ne pas savoir où nous voulons aller? Peut-être les concepts seront-ils aussi plus flous, moins définis afin de pouvoir recouvrir des réalités dont nous craignons de ne pas avoir appréhendé toutes les dimensions principales? Mais s'il est donc peut-être normal que des projets aux problématiques et méthodes nouvelles présentent des protocoles moins opératoires, il est peut-être aussi normal que les évaluateurs aient de la difficulté à estimer la valeur du projet, ses possibilités d'aboutir et donc à recommander sans réserve les investissements demandés.

Au moment de préparer ce colloque, nous, c'est-à-dire quelques autres et moi-même, avons bien eu en tête ces deux

facettes du problème de la recherche qualitative: la perspective du chercheur qui veut utiliser une méthodologie qu'il estime la plus appropriée au problème, et la perspective de l'évaluateur qui doit recommander un investissement en minimisant les risques de voir la recherche aboutir à un cul-de-sac. Notre objectif n'est pas de favoriser l'un sans reconnaître les exigences de l'autre, autrement dit notre objectif n'est pas de créer un syndicat de protection de toute recherche qui se réclame du titre "qualitatif", quelle qu'en soit la valeur.

Pourtant, rappelons-le, nous ne voulons pas non plus élaborer un nouveau dogmatisme. Nous pensons seulement que l'on pourrait essayer de repérer ce que pourraient être les formulations, les protocoles qui, sans être seulement des façades comme des décors hollywoodiens, permettraient aux évaluateurs d'estimer plus aisément et à leur plus juste mérite les projets qualitatifs qui leur sont soumis.

Certains disent aussi que la recherche qualitative doit être plus rigoureuse que la recherche quantitative. Nous ne le pensons pas, mais il faut voir ce que l'on entend par là. Le langage de la recherche traditionnelle comporte des élipses qui n'ont pas besoin d'être explicitées, car l'on sait à quoi l'on peut s'attendre: il suffit d'écrire les mots "plan expérimental", "carré gréco-latin", "coefficient de consistance interne" ou "analyse multivariée" et l'on s'attend à ce que l'évaluateur, sachant de quoi il s'agit de par sa culture scientifique, estime suffisant l'énoncé pour pouvoir l'évaluer. Peut-être cependant que des mots comme "triangulation", "contraste", "conformabilité" ou "réduction phénoménologique" suscitent chez le lecteur un doute et que l'éclaircissement de leur dénotation exige une explicitation des opérations que ces termes recouvrent. Dès lors, plus de rigueur veut-il, peut-être, simplement dire autant de clarté du point de vue, non de

l'émetteur, mais du récepteur, même si l'émetteur a l'impression de devoir en mettre plus.

Dès lors, sans prendre une position persécutée, défensive chère aux tendances paranoïdes qui menacent tant les universitaires, nous allons tenter, tout au cours de cette journée, de préciser quelles pourraient être les manières efficaces de présenter des recherches qualitatives. Pour stimuler nos travaux nous entendrons d'abord un exposé. Ensuite nous nous répartirons en autant d'ateliers que nous sommes des multiples de 15. Veillons à ce que ces ateliers soient hétérogènes, la production en sera plus riche, car il est souvent plus facile de parler de nos problèmes aux collègues d'autres universités qu'à notre voisin de bureau. Chaque atelier est invité à aborder les mêmes questions. Nous en avons formulé cinq. Chaque atelier traitant les mêmes questions, personne ne sera frustré d'avoir dû choisir un atelier plutôt qu'un autre. Les ateliers étant de composition diverse, nous comptons sur l'expression des différences individuelles pour enrichir l'apport de chaque atelier à la synthèse de fin de journée. Voici les questions.

Primo. Afin de mieux cerner quels pourraient être les protocoles efficaces de demande de subvention, il est intéressant de faire le bilan des types de difficultés qu'ont rencontrés ceux qui ont essuyé des refus. Habituellement, les organismes fournissent les commentaires des évaluateurs. Toute blessure narcissique mise à part, entre nous là, de quel ordre sont ces commentaires? Sachant les reproches du passé peut-être pourrons-nous les éviter à l'avenir. La première question est donc: "Quels types de difficulté a-t-on rencontrés face aux organismes subventionnaires?".

Secundo, il se pourrait très probablement que certains évaluateurs comme autant de chercheurs ne puissent bénéficier d'une tradition méthodologique. En effet, il est bien probable que, même dans nos secteurs, des travaux aient déjà été accomplis et appréciés, que des réflexions et des synthèses méthodologiques aient été produites. Les connaît-on, les utilise-t-on? D'une part nous savons qu'une tradition méthodologique ça se crée. Il suffit qu'un groupe, concerté ou non, cite un ouvrage pour que celui-ci devienne petit à petit une référence. Ce fut le cas avec le texte de Campbell et Stanley. On pourrait imaginer procéder à une opération du même genre avec des textes de méthodologie qualitative. Cela aurait quelques avantages: d'une part nous disposerions d'esquisses de protocole donnant belle allure aux projets déposés; par ailleurs cela conduirait les évaluateurs à adopter le même cadre de référence, à comprendre le code utilisé et donc à mieux évaluer des projets qu'ils comprendraient mieux; enfin, le code commun étant créé, cela conduirait à une économie d'explicitation dans la partie méthodologique des projets. Pour terminer, il est possible aussi que lorsqu'une tradition vivante se crée, l'argument d'autorité ne soit pas sans impact. La seconde question est donc: "La littérature existante et la tradition en recherche qualitative sont-elles connues, utilisées et suffisamment publicisées?".

Tertio, et toujours dans la perspective de dégager des formulations protocolaires efficaces, nous pourrions faire un exercice de critique interne par lequel nous tenterions de nous entendre d'abord sur quelques travaux qui seraient considérés comme de la bonne recherche qualitative. Ensuite, nous pourrions tenter de formuler les critères, les indices sur lesquels s'est appuyé notre jugement pour enfin dégager les protocoles "minimaux" de ces travaux. Mais d'abord, est-ce que nous connaissons, à part les nôtres évidemment, de bonnes recherches en qualitatif? La troisième question sera donc: "Y a-t-il de

bonnes recherches en qualitatif, les connaît-on, quel en est le protocole et quels sont nos critères d'évaluation?".

Quarto. Il n'est pas rare de devoir répondre sur les formulaires de demande de subvention aux questions de l'originalité, de la pertinence et de l'utilité des travaux. Plus encore, c'est là un point auquel les différents conseils demandent aux évaluateurs d'être attentifs. Au cours d'une rencontre préliminaire, Anne Laperrière racontait, entre autres, que la partie qualitative de certains travaux plaisait en particulier aux commanditaires parce qu'elle permettait de réduire les frustrations engendrées par les rapports quantitatifs, ceux-ci ne fournissant pas la dynamique d'une évolution, ne permettant pas l'interprétation de l'action et n'éclairant pas le lien du vécu individuel aux politiques d'ensemble, à la structure, etc... Peut-être pourrions-nous mieux soutenir nos demandes si nous articulons une réponse à la quatrième question: "Les productions qualitatives n'ont-elles pas une utilité (sinon une nécessité) sociale et théorique spécifique?

Enfin la cinquième question est sans commentaire: "Quelles seraient les actions à prendre afin de favoriser le développement et le financement de la recherche qualitative?".

Si nous voulons être efficaces et crédibles, évitons tant l'angélisme, le nombrilisme que la persécution en répondant à ces questions.

LA RECHERCHE QUALITATIVE: UNE COMPOSANTE ESSENTIELLE DE LA RECHERCHE APPLIQUEE

par

Raymond Hétu
Professeur agrégé, Ecole d'Orthophonie et d'Audiologie,
Faculté de médecine, Université de Montréal

Introduction

Ce que je voudrais faire valoir aujourd'hui, ce sont des exemples de recherche qualitative en rapport avec la recherche quantitative. C'est un biais dont je ne peux m'affranchir puisque le domaine de ma pratique est dominé par l'aspect quantitatif.

De fait, je travaille en acoustique, c'est-à-dire sur les effets du bruit sur la santé et en particulier, l'audition. L'acoustique est un domaine prioritairement quantitatif, où les ingénieurs dominent en nombre suivis des physiciens. Dans ce contexte, lorsqu'une recherche est effectuée, l'intérêt sera davantage porté sur la qualité du modèle mathématique rendant compte des tests et des observations, au détriment de la validité ou de la pertinence même de la question posée ou des données recueillies. Autrement dit, la qualité scientifique du travail est souvent associée à l'allure du modèle mathématique. Voilà pour le contexte.

Deux excès du quanti'atif

Mon intention est de développer deux éléments qui apparaissent importants dans ma démarche. J'ai d'abord réalisé que d'une part, la méthodologie quantitative favorisait le choix de certains objets d'études et d'autre part, en excluait totalement d'autres. Je ferai ressortir ici deux exemples tirés du domaine de ma pratique. Je vais d'abord vous entretenir du phénomène de l'exclusion.

Les effets du bruit sont multiples sur la santé, en milieu de travail, par exemple, on peut croire que ce facteur peut contribuer à l'augmentation du risque d'accident. Il est cependant difficile d'aborder cette question qui nécessite une analyse très complexe, sur un ensemble d'évènements dans des cadres constamment différents d'une situation à l'autre. Finalement, la question de départ a été évacuée, bien que très importante. On a préféré alors, comme objet d'étude, ce qui s'avérait facile à mesurer. Depuis plus de soixante ans, l'unique schéma qui a été utilisé se décrit comme suit. D'une part l'audition est mesurée avec une méthode très simple appelée l'audiométrie, d'autre part, le niveau du bruit est mesuré. On établit alors une relation dose-réponse.

Les limites d'exposition peuvent être définies ainsi que les règlementations qui en découlent, à ce moment tout semble aller de soit.

Dans ce contexte, on a l'impression d'avoir travaillé très fort à améliorer la situation reliée à l'exposition du bruit dans le milieu de travail. En ce qui concerne les limites de l'exposition et des règlementations, tout ce qui n'est pas effet auditif est évacué presque systématiquement.

Avant de vous parler plus directement de recherche qualitative, je vous fait part de l'autre découverte, un peu naïve, que j'ai effectuée. L'usage "tout bête" d'indices métriques a tendance à conférer en soi une validité pour certaines analyses et pour certaines pratiques, même si elles n'ont trop souvent aucun fondement. En voici deux exemples, un d'analyse et l'autre de pratique; ces exemples ont une grande importance dans mon domaine.

Depuis environ cinquante ans, l'incapacité auditive qui résulte d'une exposition au bruit est définie en fonction du mesurable. Pour ce faire, une personne sera installée dans une cabine insonore et une liste de mots lui sera présentée. Les mots qu'elle aura compris seront comptés. On pourra alors dire: "Vous avez une perte de discrimination (d'intelligibilité de la parole) de 25% de 50% ou de 75%". Ce test a été mis en relation avec une mesure encore plus simple qui est celle de la sensibilité à des sons, le degré de sensibilité est corrélé au pourcentage d'intelligibilité des mots de la liste. Tous les barèmes d'indemnisation de la surdité professionnelle ont été fondés sur les définitions précédentes et le problème semble réglé depuis 1929. A proprement parler, personne n'est allé voir chez les personnes victimes de surdité quels étaient les problèmes vécus dans leur entourage, quelles étaient leurs incapacités dans la vie quotidienne et comment leur vie pouvait-elle en être modifiée.

On évacue donc, à la fois les incapacitées et les désavantages qui sont le résultat de cette situation. Etant donné qu'il était plus facile de mesurer, on a pu résumer et réduire tout en croyant que cette méthode suffisait. En fait, nous sommes en présence d'une définition totalement invalide de l'incapacité auditive.

Il en va de même pour certaines pratiques professionnelles ainsi, les examens d'audition en milieu de travail bruyant datent d'environ trente-cinq ans. Ils portent le nom de "surveillance audiométrique". Il est à remarquer qu'à nouveau il est question de mesure. A ce jour, personne n'a réussi à démontrer l'efficacité ni même la validité de cette pratique, bien qu'elle soit appliquée à très grande échelle.

Dans ce contexte, mon regard critique m'a conduit à considérer la recherche qualitative d'une manière bien étroite, je l'avoue, comme préalable, complément absolument essentiel ou contre épreuve à la méthodologie de la recherche quantitative appliquée, puisque je suis impliqué dans des questions et des problèmes qui m'ont été posés et non des idées émises dans mon laboratoire ou à mon bureau.

La recherche qualitative comme préalable, complément ou contre-épreuve

Je voudrais illustrer sous trois angles la recherche qualitative, soit comme préalable, complément ou contre-épreuve face aux exclusions de la recherche quantitative et face aux demandes qui ont été formulées par certains milieux pour répondre aux questions sur l'effet du bruit.

Le recours nécessaire à la recherche qualitative

A certaines occasions et pour des études particulières, je considère que l'approche qualitative est la seule manière d'aborder ce qui n'est pas mesurable dans l'immédiat, ce qui n'est pas contrôlable ou réductible à des indices quantifiables. Je voudrais illustrer ce qui vient d'être énoncé par trois situations distinctes et cela, toujours en fonction de mon expérience et de mes biais.

En premier lieu, les méthodes qualitatives sont nécessaires lorsqu'il est difficile de décrire, de dégager et de formuler ses propres attitudes ou comportements pour en faire une analyse. Considérons par exemple la situation d'examen elle-même. Dans de nombreuses situations d'examen, on note que le comportement de la personne examinée change de façon considérable face à l'examinateur. Ce point de vue peut être illustré par la situation suivante: l'utilisation d'un appareil en laboratoire, le port de la blouse blanche, l'usage d'un vocabulaire compliqué, exercent un pouvoir sur certaines personnes. Or, cette situation est très difficile à évaluer et à mesurer, si ce n'est par une démarche qualitative dans laquelle on peut décrire des attitudes, analyser un certain nombre de paroles et de comportements et également le phénomène de déférence. Ce genre d'analyse peut s'avérer très riche en informations.

Un autre exemple, qui s'est révélé fort intéressant, concerne une enquête en usine où j'ai eu l'occasion d'étudier la question du port des protecteurs individuels contre le bruit. Il y avait d'abord la norme et le règlement de l'entreprise dont le point de vue était: "Il y a du bruit. On ne veut pas réduire le bruit. Vous devez porter vos protecteurs." En situation quantitative, j'aurais seulement développé un questionnaire et distribué celui-ci en demandant: "Depuis combien de temps portez-vous vos protecteurs?. Avez-vous des problèmes lorsque vous les portez?". A cause du règlement en vigueur, les réponses auraient sans doute été de l'ordre suivant: "Il n'y a pas de problèmes. Je les porte sans problèmes. (Je les porte parce que c'est le règlement)".

En se servant d'une approche qualitative, on a pu effectuer un grand nombre d'observations, notamment grâce à des entrevues. Ainsi, on a pu recueillir d'autres types d'informations et remarques, à savoir qu'il existe des circonstances où il est

impossible d'utiliser les protecteurs parce que les risques d'accidents sont trop élevés. L'opérateur d'un chariot élévateur transportant de lourdes masses ne voudrait pas mettre la vie de ses collègues travailleurs en danger au cours de ses déplacements. C'est le genre d'information qui ne se trouve dans aucun livre, dans aucune analyse, parce que c'est pratiquement impossible d'aller chercher de manière strictement quantitative cette information, dans une situation de conflit entre les normes et règlements du milieu et les contraintes du contexte de travail.

Un dernier exemple concerne le stress. Le facteur médiateur en cause ne pourrait être abordé comme tel par une méthode quantitative. Le phénomène du stress au travail est connu depuis nombre d'années. On possède de nombreuses données épidémiologiques concernant les manifestations de stress mais lorsque nous désirons déterminer et prédire l'occurrence de l'apparition de réponses de stress dans le milieu du travail, la question s'embrouille. Vient le moment où nous avons l'idée de nous adresser aux individus afin d'en savoir plus long sur leur vécu. Ainsi a été pris le temps nécessaire pour interviewer, décrire et accumuler d'autres informations qui n'étaient pas que des mesures strictes. C'est alors qu'il a été réalisé que la réponse de stress apparait lorsque la personne qui exécute la tâche se trouve dans une situation où les contraintes sont telles qu'elle ne peut plus donner la perfomance visée. Ce n'est pas la contrainte en tant que telle, mais un intermédiaire qui fait que la performance n'a plus lieu. Le problème auquel je fais allusion a notamment été évalué dans le contexte d'une recherche en cours, à propos des problèmes reliés au bruit en garderies.

Les formes de stress les plus évidentes apparaissent chez les éducateurs(trices) lorsque la bruit est tel qu'ils deviennent irrités et tendus. L'éducateur(trice) n'a plus le contact voulu avec l'enfant. Ils sont donc insatisfaits de leur propre performance, en relation avec leur tâche. Autrement dit, il y a ce facteur intermédiaire entre la contrainte et la réponse de l'individu au stress.

La recherche qualitative comme préalable à la recherche quantitative

Plus spécifiquement, la recherche qualitative comme préalable à la recherche quantitative est vue et conçue dans la perspective d'identifier d'abord les facteurs clés et d'en comprendre leur action, en particulier lorsque s'effectue une recherche terrain. J'aimerais illustrer cet énoncé par l'exemple suivant. J'ai amorcé il y a un certain nombre d'années un programme de recherches sur la question des incapacités auditives et des désavantages qui résultent de la surdité professionnelle. Après avoir réalisé un certain nombre de contacts, d'analyses et d'entrevues, je me suis senti prêt à passer à l'action. J'ai alors développé avec une collègue-étudiante un protocole très quantitatif pour cette description. Une enquête épidémiologique entreprise auprès de 200 personnes, comprenait un instrument de mesure d'acuité auditive et un questionnaire développé suivant un certain nombre de dimensions. Nous sommes arrivés à des résultats paradoxaux. Je vous en citerai quelques exemples. Au cours de cette enquête un certain nombre de personnes affligées de surdité importante vont nous révéler qu'au moment où elles haussent le volume de leur téléviseur, les membres de leur famille leur font remarquer ce geste. Dans d'autres circonstances, on leur reprochera de parler à voix forte. Finalement ces personnes affligées de surdité s'excluront

souvent des conversations de groupe. A partir d'un questionnaire où il était demandé de qualifier leur audition, ces personnes ont répondu que leur audition était normale. Ils ont décrit ensuite un certain nombre d'incapacités dont elles étaient victimes, puis les réactions de leur entourage à ces incapacités. En somme, cette recherche était précipitée puisqu'il aurait fallu comprendre davantage la dynamique de la personne qui vit ces incapacités et donc éventuellement, identifier les facteurs qui décrivent ou qui expliquent l'auto-perception de la surdité.

La recherche qualitative comme complément

Voici un autre regard sur la recherche qualitative telle que vécue en complément de la recherche quantitative. Lorsque nous abordons un milieu où s'effectue une recherche-terrain , des évènements incontrôlables peuvent se produire. Nous ne pouvons manipuler les variables comme nous le faisons en laboratoire. Grâce à la méthode qualitative, on a pu comprendre en profondeur les résultats de recherches hautement quantitatives. On pourra illustrer la chose de deux façons.

Il s'agit dans le premier cas d'une étude où l'on tentait de définir les déterminants de l'exposition au bruit dans un milieu de travail, c'est-à-dire dans un certain type d'industrie. Nous avons alors effectué notre enquête épidémiologique avec mesures d'audition, mesures d'exposition au bruit, analyses, etc. Nous en sommes arrivés à des résultats quantitatifs, très clairs, à savoir que tel groupe est plus exposé que tel autre, et par conséquent, victime d'une plus grande surdité. Quant à savoir pourquoi tel groupe était plus exposé que tel autre, il n'y avait rien dans nos données qui nous permettait de l'expliquer clairement. Ce n'est qu'en discutant avec les personnes impliquées et en suivant un certain protocole que nous avons pu

examiner avec eux la situation du travail dans l'entreprise et cela, dans un tout autre schéma que le nôtre. Nous nous sommes alors rendus compte que des chaînes de mutations dans les postes de travail de l'entreprise s'effectuaient sur deux paliers distincts. Le premier comprenait les employés de métiers (techniciens, mécaniciens ou électriciens). Le second comprenait ceux qui n'ont pas de métiers spécifiques et qui sont affectés à la production. Dans le deuxième groupe, les travailleurs qui ont accumulé le plus d'années ont accès à des cabines insonorisées pour le contrôle des machines. Dans le groupe des employés de métiers, ils doivent rester dans des ateliers très bruyants. C'est ce qui nous a permis de comprendre un ensemble de données qui étaient tout d'abord confuses pour ensuite avoir une plus grande prise sur l'intervention. Revenant au principe de cette démarche, nous avons pu repérer les variables indépendantes qui avaient une importance dans ce contexte et éventuellement les qualifier de concomitantes à notre analyse.

Un autre exemple se trouve dans une enquête analogue où nous avons réalisé qu'un certain nombre de personnes étaient plus exposées que d'autres mais sans pouvoir l'expliquer par les mesures effectuées ou par la simple analyse de leur poste de travail. C'est en procédant par une enquête qualitative parallèle qu'il a été découvert que ces postes étaient les liens les plus lents de la chaîne de production. Ces travailleurs étaient dès lors sujet à une pression considérable, en particulier pour faire du temps supplémentaire. La chose s'expliquait puisqu'ils étaient nettement plus exposés et donc affectés. Autre preuve que les données quantitatives peuvent être saisies et comprises en se servant de l'analyse qualitative.

La recherche qualitative comme contre-épreuve

En contre-épreuve à la recherche quantitative appliquée, j'apporterai deux illustrations en reprenant l'exemple de la recherche dont je viens de vous entretenir, c'est-à-dire de l'enquête épidémologique d'incapacités et de handicaps associés à la surdité professionnelle. C'est donc muni de notre questionnaire et disposant d'un grand nombre de mesures que comme tout bon statisticien, nous dégageons par analyse factorielle, des regroupements soi-disant cohérents sur le plan quantitatif. Le problème est de savoir s'il peut se dégager des regroupements sur lesquels on puisse accoler une certaine logique. Cependant, dans cette analyse, ce qui apparaît essentiel c'est le retour sur le terrain afin de vérifier si ces regroupements sont vraisemblables ou si ce n'est qu'un jeu mathématique ou statistique. Je pourrais vous livrer cet exemple de façon plus concrète. Dans cette enquête, les données en ce qui concerne les réponses de reproches de la part de l'entourage (parler trop fort, hausser le volume du téléviseur, s'isoler) constituent une sorte de bloc, un facteur de regroupement. Parallèlement, un autre facteur était constitué par tous les comportements d'accomodement à la surdité, ainsi que par l'auto-perception de la surdité. Ces deux blocs sont toutefois indépendants statistiquement.

De la logique qui s'est effectivement dégagée, nous devons en comprendre et en maîtriser les éléments: pour vérifier cette logique, nous avons éprouvé le besoin de retourner sur le terrain, cette fois en donnant la parole aux personnes et en allant chercher les éléments les plus dynamiques de la situation ou de la description du problème. C'est l'objet d'une recherche qualitative présentement en cours.

Conclusion

Permettez-moi de m'approcher de la conclusion, toujours à l'intérieur du contexte biaisé et étroit qu'est la recherche qualitative accolée à la recherche quantitative.

Je pourrais ajouter que la recherche qualitative telle que je l'ai vécue est nécessaire, ne serait-ce tout simplement que pour accéder honnêtement à l'étude sur le terrain. "Honnêtement" signifie ici le respect de la comlexité de la situation et l'ouverture à donner la parole aux sujets-objets de l'étude.

La recherche qualitative m'a permise de comprendre ce qui se passe et non pas seulement de décrire, ce qui nous fait revenir au modèle mathématique du début de cet exposé. Lorsqu'une étude est présentée et ses résultats décrits selon un modèle mathématique, très souvent on a pas cherché à expliquer mais plutôt à décrire, la mathématique étant un langage. pour vraiment comprendre une situation, l'approche complémentaire justifiable est qualitative.

Cela dit, peut-être auriez-vous besoin d'entendre un autre exposé d'une personne qui travaille uniquement en recherche qualitative dans vos domaines respectifs et pouvant explorer la matière avec vous, sans ces biais que j'ai dû imposer.

Pour terminer, en ce qui concerne les interrogations soulevées dans la perspective du financement de la recherche, permettez-moi de vous transmettre ces quelques commentaires.

Nous savons qu'il est difficile d'obtenir du financement pour la recherche qualitative. Il est vrai qu'il existe une sorte de réserve de la part des évaluateurs qui préfèrent juger des modèles plus courants. C'est pour cette raison qu'il faut

justifier de façon explicite l'approche qualitative. On doit, ni plus, ni moins, démontrer qu'il s'agit de la seule ou de la meilleure méthode d'approche de notre problème. On peut se plonger bien vite dans une grille quantitative et obtenir des résultats mais on ne possède pas nécessairement une description et une analyse valable du problème ou de la question tels qu'élaborés au départ.

Voilà pourquoi l'approche qualitative est souvent la plus favorable. Cela dit, en guise du mot de la fin, on peut toujours se demander comment Piaget aurait pu obtenir du financement pour étudier ses propres enfants.

UN PETIT MOT DE F.C.A.C.

par

René-Paul Fournier
Directeur du Service de l'aide aux chercheurs, F.C.A.C.

Je veux tout d'abord remercier Madame Painchaud de m'avoir invité à participer à ce colloque.

Après avoir entendu l'exposé de Monsieur Van der Maren, j'ai quelque peu frissonné en l'entendant m'inviter à vous présenter les perspectives ou les visées du fonds F.C.A.C. à l'égard de la recherche qualitative. Je dois vous confesser que nous n'avons jamais eu vraiment de débat au sein du Fonds sur cette question particulière. C'est pourquoi, je me propose aujourd'hui d'être très bref et de vous livrer quelques réflexions personnelles qui, j'ose l'espérer, pourront alimenter quelque peu vos discussions d'aujourd'hui.

Lorsque j'ai été invité à participer à ce colloque, j'avais une idée assez vague de ce qu'était la recherche qualitative, c'est-à-dire la recherche qui procède de méthodes qualitatives. Après avoir consulté l'ouvrage de Miles et Huberman (1984), j'ai constaté que ces méthodes qualitatives sont nombreuses et qu'elles sont assez souvent complexes dans leur formulation et leur utilisation en raison des problématiques particulières auxquelles elles sont destinées.

Alors que les méthodes quantitatives font l'objet d'un large consensus dans la communauté scientifque, les méthodes qualitatives, au contraire, se retrouvent encore au banc d'essai

et donnent souvent lieu à des débats qui empiètent sur le terrain idéologique. Ainsi, il m'apparaît que si l'on souhaitait voir ces dernières s'imposer comme approches valables à certains types de problèmes qui peuvent difficilement être étudiés par les premières, il faudra que les chercheurs concernés saisissent toutes les occasions de démontrer que les méthodes qualitatives constituent des démarches sûres au sens scientifique du terme. Notamment, dans leurs demandes de subventions, les chercheurs qui souhaiteraient utiliser de telles méthodes devraient s'attarder à démontrer non seulement les forces mais aussi les faiblesses de leur approches; car, aux yeux des experts évaluateurs, le fait qu'un chercheur soit clairement conscient des limites inhérentes à sa méthodologie constitue déjà une grande force.

De telles interventions soutenues dans le temps contribueraient très certainement à l'émergence d'un consensus à l'égard de la recherche qualitative.

En somme, la recherche qualitative ne se justifiera toujours totalement et essentiellement que par les apports réels qu'elle pourra offrir à la Science. Cette conviction est essentielle à la fois à ceux qui veulent la défendre et à ceux qui veulent la comprendre. En ce sens, je crois important que les organismes subventionnaires soient sensibles à cette problématique puisque, à la limite, ils font partie des lieux privilégiés où les débats les plus directs ont lieu quant à la reconnaissance ou la non-reconnaissance de la validité scientifique de la recherche qualitative.

Première question: 1. **Quels types de difficultés rencontre-t-on face aux organismes subventionnaires?**

ATELIER No 3

Il n'y avait personne dans notre atelier, à part une personne siégeant sur le comité d'une thèse qualitative, qui avait de l'expérience à nous communiquer sur les problèmes de subvention par rapport à la recherche qualitative. On s'est rendu compte qu'on manquait de "hard data" sur la question, même si c'est un colloque qualitatif. On aimerait savoir si, proportionnellement au nombre de demandes, il y a plus de projets qualitatifs que de rejets de projets quantitatifs.

Une difficulté d'évaluation est principalement apparue. C'est-à-dire qu'on ignore les critères d'évaluation qui pourraient être utilisés par des organismes de subvention par rapport à la recherche qualitative. Et d'après des gens qui ont été, sur les comités, ou d'après les gens du ministère, il semble que les comités aient de la difficulté à savoir quels critères d'évaluation on doit appliquer à des recherches qualitatives. Il y a aussi des problèmes qui découlent du chercheur lui-même qui a de la difficulté à définir son projet qualitatif: ce n'est pas seulement un problème externe de persécution mais un problème interne.

Parmi les problèmes internes, il y a celui de la généralisabilité des résultats, parce que les gens qui subventionnent aiment bien avoir des résultats qui puissent s'appliquer et être à la base de politiques, l'absence d'explicitation et la

difficulté du contrôle de l'objectivité. Ensuite les gens qui subventionnent la recherche aiment bien savoir un peu d'avance quelles seront les conclusions, ce qui, en recherche qualitative, est assez difficile.

En général ce sont les problèmes qui tiennent au fait d'un manque de rigueur dans la recherche qualitative et un manque de définition un peu plus standardisée.

ATELIER No 5

Certains ont essuyé des refus, surtout d'ordre méthodologique. Ce qui est paradoxal, c'est qu'un projet qui a été refusé par un organisme donné, a été accepté par un autre. Cela suscite des questions comme: "Est-ce que l'acceptation ou le refus tient juste aux qualités inhérentes du projet?" Ou, y a-t-il aussi des facteurs d'ordre qui sont reliés à la connaissance que les évaluateurs ont de la recherche qualitative et à leur réceptivité par rapport à la recherche qualitative. Certains disaient aussi que l'acceptation et le refus étaient reliés à certaines priorités qui étaient implicitement définies par les gens mais dont les demandeurs n'étaient pas au courant.Du point de vue du receveur, selon un participant qui avait déjà siégé dans un comité d'évaluation, il semble que ceux qui font des demandes en recherche qualitative, manquent souvent de clarté au niveau du style de la présentation. Alors les gens ont plus de difficultés à saisir réellement quels sont les objectifs d'une recherche donnée, la façon de rencontrer ces objectifs et les finalités de la recherche. Face à cela, on s'est dit qu'il était important de se doter de moyens pour développer une certaine habileté à rédiger un projet.

ATELIER No 2

Cela rejoint un peu les mêmes commentaires, c'est-à-dire qu'on ne connaît pas toujours les critères d'évaluation des organismes subventionnaires et un des problèmes rencontrés aussi c'est que le moment d'échéance pour présenter les demandes de subventions surviennent presque tous au même moment. Cela n'est pas propre aux recherches qualitatives mais cela a été mentionné: les organismes subventionnaires pourraient peut-être répartir leur échéancier.

ATELIER No 4

Il y a plusieurs choses qui ont été dites mais on a parlé en particulier des problèmes d'ordre terminologique: au niveau de la formulation, il y a les termes même utilisés pour se faire comprendre, qui pouvent être une difficulté. Une autre a été mentionnée au niveau méthodologique, il s'agit d'avoir une présentation d'allure et de rigueur scientifique. La question de l'objectivité et de la subjectivité a été mentionnée aussi, comme celle de la généralisation de la recherche. On a mentionné en particulier la question du temps, mais cette fois-ci dans le sens que c'est assez long parfois de trouver tous les outils, toutes les informations pertinentes; finalement il faut y aller soi-même, cela prend beaucoup de temps, on réinvente la roue à chaque fois parce que l'information est peut-être dispersée au niveau méthodologique, au niveau des outils. On a mentionné aussi l'absence de définitions même de la recherche qualitative, ce qui est probablement lié au problème terminologique mais aussi relié au problème des critères. Parmi les conséquences de ces difficultés on note un espèce d'absentéisme, c'est-à-dire que devant certaines difficultés les chercheurs s'abstiennent, refusent de faire des demandes en se disant: si cela a beaucoup de chances d'être refusé, on va laisser tomber. Une autre

conséquence c'est l'espèce de compromis en ajoutant ou en incluant dans les projets des aspects de type quantitatif même si cela n'est pas vraiment nécessaire, simplement pour donner une certaine impression de rigueur scientifique . Ce sont là des conséquences qui découlaient de certaines difficultés.

ATELIER No 6

La difficulté majeure que l'on a identifiée est que les évaluateurs et évaluatrices ne sont pas toujours très familiers avec la recherche qualitative. Il semble toutefois, d'après l'évaluatrice qu'on avait la chance d'avoir dans notre groupe, qu'il n'y ait pas d'objection de principe sur le type de méthode mais plutôt que l'exigence porterait sur le fait d'avoir une méthode rigoureuse et bien définie. Or comme ce n'est pas toujours possible en recherche qualitative on a envisagé plusieurs solutions dont la première serait de faire une demande de recherche exploratoire de courte durée; ce qui pose un problème de calendrier puisqu'on est amené à faire la demande de renouvellement avant d'obtenir les résultats de la recherche exploratoire. Alors, là c'est encore une difficulté. Une autre solution serait de décrire la méthode de la façon la plus détaillée, la plus rigoureuse possible et de bien argumenter.

ATELIER No 1

Ce qui a été traité chez nous recoupe beaucoup tout ce qui a été dit jusquà présent. Entre autre, les critiques qui ont souvent été faites concernant les projets qui ont été formulés à des organismes portait sur la méthodologie comme par exemple le cadre théorique insuffisamment articulé et la problématique pas assez bien définie. On a identifié aussi un problème c'est que

souvent la demande était refusée lors de la première demande d'ou l'importance d'être très tenace et de revenir à la charge les années subséquentes pour pouvoir faire valoir, finalement soit en tenant compte des critiques qui auront été apportées ou soit en faisant valoir notre point de vue en rendant compte mieux de la complexité de notre démarche et puis en montrant comment le projet qu'on élabore s'inscrit bien dans les priorités de l'organisme demandé.

Deuxième question: 2. La tradition en recherche qualitative, la littérature existante, sont-elles connues et suffisamment publicisées?

ATELIER No 3

Bien, nous, franchement, je trouve qu'on n'a pas discuté ça: on m'a donné plutôt une douzaine de références que je vais vous faire grâce d'énumérer ici.

ATELIER No 5

Alors brièvement nous on est arrivé à la conclusion que, il y a une tradition en recherche qualitative qui existe dans différentes disciplines contributoire, en sciences humaines mais pas encore en sciences de l'éducation. Une tradition reste à établir, il s'agit d'y croire et surtout de diffuser les travaux qui seront réalisés en recherche qualitative.

ATELIER No 6

Alors, de la même façon qu'on a dit que nos évaluateurs ne sont pas très familiers avec la recherche qualitative, nos professeurs ne le sont pas tellement non plus, puisque ce sont souvent les mêmes personnes. Entre autres, on a noté au niveau des études graduées une absence de cours de formation à la recherche qualitative dans la plupart des facultés en même temps qu'une obligation de suivre des cours en recherche quantitative. Aussi, on a parlé de publications et de comités de sélection des revues qui font souvent des pressions pour, par exemple, avoir une quantification des données qualitatives, ce qui les dénature.

ATELIER No 2

Alors en ce qui concerne la recherche qualitative, c"est plus dans le domaine des sciences humaines comme l'anthropologie. En éducation c'est beaucoup moins évident. Au Québec, il y a eu des recherches qualitatives dans les universités mais très souvent c'est fait de façon timide dans le sens que, comme on l'a mentionné ce matin, c'est camouflé très souvent avec une allure de quantitatif. Donc les sources qu'on publicise le plus ce sont des sources américaines et on s'est rendu compte que l'on pouvait très peu se servir de ce qu'il y a dans la tradition européenne, peu connue même si là aussi, sur l'autre continent, il se fait de la recherche qualitative. Donc, ce n'est pas tellement publicisé, et, en ce qui concerne le Québec, on est nettement influencé par la recherche d'inspiration américaine.

ATELIER No4

Ce qui vient d'être dit résume assez bien les échanges de notre atelier: dans les sciences humaines, il y a déjà certaines traditions mais pas en éducation Pour en ajouter au niveau de la documentation, on s'est demandé si on ne s'en va pas finalement vers des espèces de protocoles minimaux qui commencent à naître dans le domaine de l'éducation; en particulier on peut parler de l'ouvrage de Benoît Gauthier, La recherche sociale, de la problématique, à la cueillette des données, et qui pourrait être complété par l'ouvrage de Miles et Huberman "Qualitative data Analysis", qui lui, met l'accent sur l'interprétation des données. Considérant ces deux ouvrages de façon complémentaire, on aurait là u début de protocole au niveau des références qui pourraient être utilisées dans le domaine de l'éducation. Une dernière chose, il y a peut être deux ordres de protocole à connaître, d'une part le plan heuristique, soit comment faire une

recherche et d'autre part, le plan de la communication ou de la présentation des recherches, ces deux ordres sont assez différents au niveau des protocoles ou niveau de la documentation.

ATELIER No 1

Ce qui a été dit recoupe le rapport des autres ateliers.

Troisième question: 1. Y a-t-il des "bonnes" recherches en qualitatif, les connaît-on, quel en est le protocole?

ATELIER No 1

Au cours de nos discussions on se rend compte qu'il y avait beaucoup de publications, beaucoup de recherches qui avaient été faites en recherche qualitative et que certaines d'entre elles étaient bonnes. Mais on s'est arrêté principalement sur un commentaire formulé au cours de la discussion. Si pendant un certain temps on a discuté de la valeur de la recherche qualitative, ce fut de façon presque théorique alors que, présentement, on se rendait compte que la recherche qualitative allait devenir crédible et allait devenir valorisée par des résultats expérimentaux qui sont crédibles, qui proviennent de recherche bien faites.

ATELIER No 2

Dans notre atelier on s'est rendu compte qu'il faudrait réfléchir sur l'utilisation du mot "bonne", bonne recherche qualitative. Disons que cela pose un certain piège que de parler de "bonne" recherche qualitative puisque spontanément on est porté à se référer à des recherches quantitatives et de là viennent tout de suite les questions de généralisation, de critères externes, etc.. Alors la conclusion à laquelle nous en sommes venus, par rapport a de "bonnes" recherches qualitatives, c'est qu'il faudrait s'affranchir du modèle quantitatif et ne pas se définir en fonction de celui-ci. Alors, il y a tout un problème d'ordre épistémologique, qui est soulevé, et on ne pouvait pas aller beaucoup plus loin. C'est à dire qu'on sait ce

qu'est une bonne recherche quantitative mais on a encore beaucoup d'ouvrage à faire pour définir ce que serait une bonne recherche qualitative.

ATELIER No 5

Nous ne sommes pas arrivés à nous demander qu'est ce qu'une bonne recherche qualitative, on était seulement rendu à une étape antérieure: qu'est-ce qu'une recherche qualitative? Ce qui fait que plusieurs participants se sentaient très mal outillés pour dire quelles sont les bonnes recherches qualitatives, quels seraient nos critères d'évaluation. Par contre, ceux qui pensaient le savoir ont nommé des recherches telles les études de Piaget en psychologie, Laperrière en sociologie. Les protocoles qui ont été proposés sont ceux d'Huberman, ceux proposés par la nouvelle école de Chicago et le document intéressant sur le sujet que Jean Poupart a aussi publié. Etant donné que ce sont des protocoles qui reposent sur des conceptions différentes de la réalité, de la société, il ne s'agit pas de les prendre d'emblée, il s'agit de savoir lequel correspond à notre problématique.

ATELIER No 3

On a eu un peu le même genre de problèmes: disons qu'il y avait des gens qui définissaient le mouvement en marchant, c'est à dire qu'ils disaient "quand on aura publié des bonnes recherches qualitatives on saura ce que c'est". C'est plutôt une tendance minoritaire. La tendance théorique avait l'air de vouloir l'emporter. Alors la discussion a tourné sur la question de comment contourner le problème de la généralisibilité et de la validité interne.

Il y a un interlocuteur qui a alors fait valoir que dans les recherches qualitatives ce qu'on cherchait c'était finalement les limites de la possibilité d'exportation. C'est un peu différent de la notion de généralisibilité: comment réussir à cerner, dans un discours de type qualitatif, à quel type de situations on peut étendre ce discours sans prétendre à la totalisation et à la généralisation. Ensuite que les exigences de rigueur seraient différentes de celles d'une recherche de type expérimental c'est-à-dire que le degré de contrainte semblerait moins grand mais qu'il y avait tout de même un degré de contrainte, mais d'un genre différent. On s'est alors référé à la différence entre une théorie de la démonstration versus une théorie de l'argumentation au sens où les logiciens l'emploient actuellement. Il semble qu'il y ait un certain nombre de critères qui montrent qu'une argumentation est plausible mais que l'on ne doit pas viser le caractère absolu de dire qu'elle est vraie (vérité objective absolue). Ce que l'on viserait finalement ce serait d'arriver à des modèles de rigueur en termes de plausabilité, de vraisemblance, de cohérence interne. En d'autre mots, la question est: "est-ce que ce que l'on dit est fondé", et non pas "Est-ce que ce que l'on dit est vrai", vous voyez la nuance. On a aussi eu a se demander s'il ne fallait pas distinguer entre des techniques (quantitatives et qualitatives) et des schémas méthodologiques qui peuvent provenir de différents domaines. Souvent la méthodologie choisie devait répondre au besoin du problème posé et de l'objet posé. Et la pertinence des moyens par rapport à la complexité du champ d'étude pourrait être normalement un critère pour juger de la validité d'une recherche qualitative. Cela nous a été confirmé par un interlocuteur du ministère de l'éducation qui disait "Nous on a des types de recherches complètement différents selon le type d'objet soit des recherches d'élaboration de problématique, des recherches d'élaboration théorique comme des recherches vérificatoires. Et selon le type de recherche, on est assez ouvert, paraît-il, à des

approches différentes". On essayait de définir le qualitatif, comme vous le voyez "on est pas sorti du bois". Ce sont des éléments en tout cas.

ATELIER No 6

Dans notre groupe on a dit que oui, il existe beaucoup de bonnes recherches qui sont très bien reconnues mais dans d'autres domaines, anthropologie, sociologie, mais peut-être pas très connues en éducation. Par contre celles qui sont connues en éducation ne sont pas très reconnues. Quant aux protocoles, ils sont variés mais ils sont caractérisés surtout par une approche inductive; ce qu'on reliait pour notre part à la difficulté de décrire une méthode de façon rigoureuse dès le départ.

ATELIER No 4

En supposant que l'on puisse savoir de quoi il s'agit. De notre atelier il y a deux éléments qui ressortent pour savoir ce que serait une bonne recherche qualitative. D'une part, de la rigueur sur plusieurs plans. Au niveau par exemple de la problématique; s'assurer de quelle problématique il est vraiment traité. La rigueur au niveau des objectifs; sans nécessairement parler d'hypothèses, qu'on puisse parler par exemple d'objectifs. La rigueur également au niveau de la façon de cueillir les données et de les traiter. Donc, finalement ce premier élément c'est au niveau d'une recherche de rigueur. D'autre part c'est l'importance d'un cadre de référence où on essayerait de respecter un certain schéma, même dans la recherche exploratoire.

Quatrième question: 4. Les productions qualitatives n'ont-elles pas une utilité sociale et théorique spécifique?

ATELIER No 4

C'est une question que nous n'avons pas beaucoup abordée comme telle. Nous n'avons qu'une seule remarque qui se dégage. C'est d'essayer de s'inspirer des projets qui sont déjà réalisés dans le domaine et qui auraient déjà été approuvés pour essayer de justifier le type de méthode utilisée. En précisant le champ d'étude parce qu'il semble que, comme dans le domaine de l'éducation l'on fait appel à plusieurs disciplines, il y a beaucoup de gens qui ne s'y retrouvent pas. Dès lors il serait important de bien préciser ce champ de discipline lorsqu'on justifie les méthodes utilisées.

ATELIER No3

Nous on s'est d'abord demandé quelle était l'utilité sociale de la recherche quantitative ou qualitative. Un certain nombre de gens ont adopté des positions démystificatrices en disant que les priorités politiques semblaient centrales dans la location des ressources dans la recherche et on s'est posé des questions sur les rapports entre la bureaucratie d'état et les organismes subventionnaires.

Au niveau des particularités de la recherche qualitative, on n'a pas abordé spécifiquement la question de son utilité théorique. Quant à l'intérêt social, il est généralement assez admis comme aide ou comme complément à la recherche quantitative.

On a trouvé que c'était peut-être le domaine où il y avait le moins de débats: à savoir une recherche préalable pour définir des hypothèses ou une partie non structurée dans un questionnaire, pour permettre d'élaborer des réflexions. Mais par contre, la recherche qualitative seule semble plus difficile à justifier. Il semble plus évident que dans les années 60, face à une négligeance presque totale sur la recherche quantitative de type sociologique ou éducationnel sur les problèmes vraiment cruciaux des années cinquante comme les problèmes raciaux urbains la guerre, la crise des jeunes, etc., il y a eu une espèce de crise de légitimité des sciences sociales et de l'éducation. On a effectivement vu que les recherches qualitatives ont servi de véhicule a des groupes qui normalement, n'auraient pas pu parler parce que leur problème n'était pas vu comme "opérationnalisable" dans un paradigme quantitatif. Donc, au début, historiquement, cela certainement joué un rôle un peu contestataire socialement, mais on a dit que ce n'est pas nécessairement un rôle en soi.

ATELIER No 6

A cette question on a aussi répondu "oui": c'est d'une grande utilité cela répondrait à de grands besoins dans le sens où, en important des outils d'un autre domaine de recherche, les sciences expérimentales, et en les appliquant à notre domaine, on a évacué énormément d'aspects que l'on découvre qui sont maintenant très importants. Aussi on n'a pas, avec ces outils-là, fait la preuve d'une grande efficacité comme en physique par exemple. Les aspects négligés que l'on aimerait retrouver en allant chercher des méthodes de recherche qualitative sont dans le domaine des valeurs, tout ce qui touche à l'humain, au vivant, ou des processus cognitifs.

ATELIER No 5

Etant donné que la recherche qualitative permet de mieux comprendre la complexité d'un phénomène ou d'une situation, de mieux comprendre les processus qui sont impliqués, on peut supposer aussi qu'elles permettent d'agir davantage sur ces processus là. Sauf, qu'étant donné que souvent les recherches qualitatives portent sur des micro-phénomènes ou que les études se passent dans des micro-situations, se pose encore tout le problème de la difficulté à généraliser les résultats. Pour ce qui est de la portée sociale, un intervenant a dit que ce n'était pas tellement le chercheur qui a du pouvoir là-dessus, que la persone qui va utiliser les données et qui va pouvoir provoquer un changement à partir des données.

Par la suite, on s'est écarté de la question et on a repris la fameuse "dialectique" est-ce que la recherche qualitative est un préalable à la recherche quantitative et vice-versa.

ATELIER No 2

En ce qui concerne le problème de l'utilité de la recherche qualitative, je pense qu'il est le même pour la recherche quantitative, c'est-à-dire il y a une question d'utilisation autant que d'utilité. C'est-à-dire que cela dépend toujours de ce que le pouvoir fait des données obtenues; donc une distinction entre utilité et utilisation. Par contre, il y a des choses qui sont particulières à la recherche qualitative. C'est que ce type de recherche peut apporter aussi des éclairages nouveaux à des phénomènes sociaux ou éducatifs. Peut-être aussi que ce type de recherche peut conduire à plus d'ouverture sur ce qui se fait dans d'autres disciplines, cela peut donc favoriser un rapprochement avec d'autres domaines de connaissances. Enfin on

a dit que les recherches qualitatives conduisent à une meilleure théorisation: elles facilitent aussi le développement des connaissances nouvelles.

ATELIER No 1

Nous aussi, de facon générale, on s'est tous entendu pour dire que la recherche qualitative avait une importance sociale. Entre autres on a dit que le chercheur qui s'inscrivait dans une démarche qualitative essayait constamment de démystifier certains aspects de la réalité et ces essais pouvaient avoir des conséquences sur la vie sociale. Il y a une question qui a été soulevée et qui ne porte pas directement sur le thème visé. La question est la suivante: Etant donné la complexité de la démarche qualitative est-ce que l'on doit impliquer des étudiants de maîtrise? Voici les éléments rapportés. Entre autres, c'est qu'il fallait tenir compte des attentes des étudiants, de ce qui correspondait a leurs besoins. Ce ne sont pas tous les étudiants qui se sentent prêts à s'impliquer dans une recherche qualitative. Il fallait donc tenir compte de certains critères parmi lesquels on a identifié le tempérament, les qualités personnelles, les expériences de vie antérieure. On s'est rendu compte que pour faire de la recherche qualitative, il fallait avoir un certain "back ground", une certaine connaissance du milieu. Il fallait tenir compte aussi des objectifs poursuivis, des attentes que l'étudiant avait face à la maîtrise. L'étudiant qui désire "s'embarquer" dans une telle démarche doit pouvoir bénéficier du support de personnes compétentes qui sont habiles à effectuer de la recherche qualitative, ce qui est un problème soulevé par les étudiants présents à l'atelier. On a aussi dit, qu'au niveau du professeur-chercheur, c'était très implicant que de procéder à la formation de chercheur dans le cadre d'une recherche qualitative. Le temps et l'investissement était

généralement plus long, de sorte qu'étant donné la surcharge de travail du professeur d'université, les implications de la formation du chercheur, la gestion d'une équipe que souvent les professeurs avaient à effectuer, cela pouvait amener le chercheur principal à perdre le contact avec ses données. C'est-à-dire que souvent ce contact était alors effectué par personnes interposées.

Cinquième question: **5. Quelles seraient les actions à prendre afin de favoriser le développement et le financement de la recherche?**

ATELIER No 3

Comme moyens il serait important à tous les niveaux de la formation en éducation et surtout au niveau de la formation des chercheurs que, dans les facultés, parmi les cours de méthodologie, il y ait de la place pour des cours de méthodologie qualitative. On a suggéré qu'il y ait un recyclage des évaluateurs de projets qualitatifs. Il faudrait demander aux gens impliqués en recherche qualitative de proposer des critères de validité pour le qualitatif, quitte à en discuter avec les organismes subventionnaires, ou bien de demander aux organismes subventionnaires d'établir une liste de critères de validité de la même facon qu'ils en ont une pour le quantitatif, faire de la publicité sur les résultats des recherches qualitatives. De même, toute la démarche qu'on a faite aujourd'hui, c'est-à-dire de préciser la spécificité et l'intérêt de la recherche qualitative; continuer cette démarche, c'est un moyen de la promouvoir. Et puis également, avoir plus de renseignements précis sur la situation du financement des recherches qualitatives versus recherches quantitatives ou "hard data" sur la question.

ATELIER No 6

Le premier point aussi demande des cours facultaires pour étudiants gradués en recherche qualitative. Organiser des journées d'échanges comme celle-ci sur les contenus des

recherches, lutter contre la polarisation dans les échanges entre chercheurs (entre les deux types de recherche) et puis publiciser et vulgariser les résultats, penser carrément en terme de marketing afin d'essayer d'atteindre le même impact que peuvent avoir la publication de recherches quantitatives avec des tableaux, par exemple, rechercher des moyens visuels pour obtenir le même impact.

Blanc d'enregistrement Commentaires tronqué (Atelier 57)

ATELIER No 2

... D'abord favoriser une meilleure connaissance de ce type de recherche auprès, non seulement des universitaires, des étudiants, mais aussi des organismes subventionnaires et un moyen de le faire c'est de préparer de bonnes bibliographies sur la question.

L'autre suggestion est de voir à ce que chacune des facultés des sciences de l'éducation assure une formation adéquate dans ce domaine de recherche. Autrement dit, on pourrait même penser à des cours de 1er cycle, deuxième et troisième où la recherche qualitative serait présentée sur un pied d'égalité avec l'autre approche.

L'autre chose est d'insister auprès des organismes subventionnaires pour qu'il y ait un peu de variété dans la constitution du personnel qui évalue, qui se prononce, qui analyse les demandes de subventions.

Une recommandation prône de continuer des actions comme celles qui sont faites présentement, et le regroupement des personnes intéressées à la recherche qualitative, regroupement qui ne devrait pas, regrouper, semble-t-il, que des gens des sciences de l'éducation. Autre recommandation, que les organismes subventionnaires s'expriment sur ce qu'on est en train de dire. On aimerait une version officielle par rapport à une position que nous prendrions sur des critères à développer. Il serait important, à un moment donné, de rencontrer des représentants des organismes subventionnaires pour leur faire

connaître nos exigences et nos recommandations et que de leur côté ils donnent un feed-back. Je pense qu'il y a un échange qui doit s'établir.

ATELIER No 1

Les actions que nous avons identifiées sont les suivantes: organiser de pareilles journées où les gens peuvent discuter et réfléchir sur la recherche qualitative. Etablir des critères d'évaluation pour les projets s'inscrivant en recherche qualitative. Etablir un réseau de communication entre les gens qui partagent un intérêt commun pour la recherche qualitative. La mise sur pied de cours en méthodologie qualitative.

ATELIER No 4

La plupart des actions ont déjà été mentionnées, en particulier celle d'avoir des initiatives comme celles d'aujourd'hui, des colloques ou des rencontres, continuer l'inventaire de ce qui a été fait. D'autre part, on a mentionné la nécessité d'avoir des gens présents, des gens qui ont de l'expérience dans la recherche qualitative dans les jurys d'évaluation des projets de recherche ou, à tout le moins, de donner l'information aux évaluateurs de projets. Enfin, avoir plus de concertation au niveau des différents professeurs qui donnent des cours au niveau des méthodes de recherches en sciences de l'éducation. Enfin on a mentionné chez certaines personnes un changement d'attitude dans le sens de ne pas avoir honte, de ne pas se faufiler lorsqu'il s'agit justement de faire des demandes de subventions, même si c'est du type qualitatif.

DISCUSSION GENERALE: Synthèse des interventions audibles à l'enregistrement

- M. Van der Maren: Devant ce beau tableau que Gilles nous a organisé y aurait-il d'autre commentaires, d'autres réactions que vous souhaiteriez formuler sur le thème de la journée?

- Il ne faudrait pas tomber dans l'excès et commencer à investir dans le sens idéologique mais plutôt du côté méthodologique. Ne pas investir sur la défense idéologique mais sur le développement méthodologique de ces méthodes.

- Moi ce qui m'a frappé c'est la difficulté que nous avons pour articuler les critères de validité. On a parlé de la rigueur d'une recherche, mais je ne suis pas sûre qu'on sait ce que cela signifie la rigueur... J'ai l'impression qu'on voit les critères, on pense qu'il y en a, mais on est pas capable de les formuler, les préciser .

- Les formulaires nous encarcannent. En avoir pour la recherche qualitative. N'y aurait-il pas lieu d'avoir des formulaires plus adaptés, ouverts aux deux perspectives.

- Utiliser 3 ou 4 cas de recherche qualitative concrets comme modèle à analyser, cela permettrait de clarifier la question des critères.

- Dans un débat à New Orléans entre Eisner et Miles, c'était très intéressant. Les deux essayaient de définir ce en quoi on s'interroge aujourd'hui et ils ne s'entendaient pas. Pour la simple raison que l'un disait qu'il fallait imposer plus de rigueur et l'autre disait que cela a pris 200 ans pour définir les concepts de la méthode dite scientifique, donnez nous une

chance de développer notre propre méthode sans nous imposer la vôtre comme référence. Le débat doit continuer même sur le plan théorique et le tolérer, même si parfois ça irrite, je pense, puisqu'on en retire du positif.

- Pour les étudiants le problème majeur c'est qu'on puisse avoir des cours de méthodologie dans les départements et pas seulement dans deux ans quand nos recherches seront faites. Que cela ne reste pas dans les airs et qu'on puisse avoir des résultats concrets: qu'on fasse l'inventaire des étudiants dans les départements qui pourraient en avoir besoin et qu'on ne les laisse pas chercher tout seul. Il y a des vice-doyens dans la salle qui auront entendu.

- Je ne suis pas d'accord avec la dame à propos des formulaires qui encarcannent. Ceux de la FCAC se contentent de demander l'objectif, la problématique, la méthodologie, etc.. C'est des grands titres qui permettent de recevoir ce que l'on a à dire.

CLOTURE

- Gisèle Painchaud: J'ai été impliquée dans le présent événement et celui de l'ACFAS. On s'occupe de porter le dossier de la recherche qualitative en éducation. Notre objectif est de développer la méthodologie de la recherche qualitative. On est loin d'avoir épuisé le sujet et vous avez ouvert matière à des questions collectives. Je me demande s'il ne serait pas opportun, maintenant d'envisager la possibilité de confier à une dizaine de collègues le mandat de s'occuper de notre dossier afin de ne pas toujours laisser aux mêmes cette charge. Nous pourrions par exemple penser à l'an prochain pour le congrès de l'ACFAS.

- J.-M. Van der Maren: C'est un appel aux volontaires, c'est un appel à des désignations. Il y a deux événements qui sont en ligne pour l'an prochain: Il y a l'ACFAS où l'on a pensé avec quelques-uns, d'organiser quelque chose, et l'an prochain se tiendra aussi à Montréal la réunion des Sociétés savantes du Canada. Je pense que c'est un événement à ne pas manquer. Il y a peut-être aussi même le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada, par rapport auquel il y aurait des actions à envisager.

Moi aussi j'aimerais qu'il y en ait d'autres qui embarquent pour donner un certain statut, une certaine visibilité. Il faudrait créer une ébauche de réseau pour que l'information se rende au niveau des institutions, et pour organiser des activités qui touchent plus rapidement les besoins qu'on pourrait identifier. Parce qu'on peut très bien continuer, imaginer des actions. Mais si on veut quelque chose qui fonctionne, il faut que l'on ait des antennes dans les institutions de façon à savoir quels sont les besoins, quelles sont les demandes. Cela a bien marché une première fois à l ACFAS où l'on avait 70 personnes, aujourd'hui on en a 85. Si on ne veut pas que cela tombe, il faudra répondre à des besoins qui existent. Pour les connaître, il faut des antennes.

P.S.: Au 1er février 1985, collaborent au réseau:

- Université Laval: Thérèse Laferrière et Yves Poisson
- UQAM: Anne Laperrière et Gérald Boutin
- U.Q.T.R.: Pierre Angenot
- U. de M.: Gisèle Painchaud, Claude Germain, J.M. Van der Maren
- Réseau Recherche-Action: Fernand Gauthier
- Université McGill: Jan Lobelle

TABLEAU :

1. Quels types de difficultés rencontre-t-on face aux organismes subventionnaires?	2. La tradition en recherche qualitative, la littérature existante, sont-elles connues et suffisamment publicisées?	3. Y a-t-il des "bonnes" recherches en qualitat les connaît-on, quel e est le protocole?
1.A. Dans les organismes: Priorités. Réceptivité des problématiques. Ignorance des critères d'évaluation des organismes subventionnaires.	Tradition existe des contributions. Peu au Québec. Peu en éducation: Andragogie Psychologie Sociologie	1) S'imposer une rigueur niveau de : Problémati Objectifs. Collecte d données. Traitement des donnée
1.B. Parmi les Chercheurs: Difficultés de chercheurs. Explications et définitions Contrôle de la "généralisabilité". Rigueur qualitative inhérentes du projet. Objectifs et méthodologie.	Absence de cours ou de formation en recherche qualitative. Au niveau universitaire la formation en recherche quantitative est obligatoire. L'inspiration américaine s'impose.	2) Au niveau du cadre de référence (schémas): Il y a beaucoup de "bonnes"recherches qualitatives (certaine Les "bonnes" sont conn Les rendre exportables
1.A et B. Organismes et Chercheurs: "Timing". Termes à utiliser (terminologie). Subjectivité vs Objectivité Généralisation de la recherche. Manque de terminologie et d'information. Définition du concept recherche qualitative.	Protocole des ouvrages: Gauthier, Huberman, Miles- Difficulté pour publier. Camouflage.	Modèle: Argumentation d être fondée et vraisem- blable. Démonstration: vrai. Dist. Techniques/schéma La recherche qualitative gagnera en crod.bilité si appuyée sur recherche quantitatives: bonnes. Problème de "généralisab lité" d'exportation.

YNTHESE

if, n	4. Les productions qualitatives n'ont-elles pas une utilité sociale et théorique spécifique?	5. Quelles seraient les actions à prendre afin de favoriser le développement et le financement de la recherche qualitative?
ac que es s. s). ues oit	Tenter de s'inspirer des autres recherches approuvées en précisant le "champ" de discipline. Utilité de la recherche qualitative: priorités politiques ou intérêts sociaux? Utilité: A) Complément de recherche quantitative. Explicatif, exploration, théorique. B) Moyen d'expression de conflits ou problèmes sociaux. C) Valeur heuristique (humains et société) D) Mieux connaître les problèmes et les désystifier. Eclairage à des phénomènes nouveaux Apprentissage davantage systématique entre les différentes disciplines E) Investissement accru pour le professeur responsable d'étudiant(tes) en recherche qualitative et pouvant impliquer les étudiants.	Tenacité: Choix d'attitudes à adopter. Foncer. Demande d'explications aux organismes subventionnaires et rencontre de leurs représentants. S'inspirer des techniques éprouvées. Mieux définir le champ disciplinaire. Cours de méthodologie à l'université. Reformuler les syllabus en fonction du qualitatif. Recyclage des évaluateurs (les "pairs"). Etablir les critères de validité. Publication des résultats. Echanges sur les contenus. Contacts entre les chercheurs. Préparation de solides bibliographies. Assurer une formation adéquate en recherche qualitative. Regroupement des personnes intéressées par la recherche qualitative.

QUELQUES REFERENCES ECHANGEES

BARRITT, L.; BEEKMAN, T.; BLEEKER, H.; MULDERIJ, K. Analysing Phenomenological, Phenomenology and Pedagogy, Vol. II, 1, 1984.

BOGDAN, R.C.; TAYLOR, S. Introduction of Qualitative Research Methods: A Phenomenological Approach to the Social Sciences. New York: Wiley, 1975.

BOGDAN, R.C.; BILKEN, S.K. Qualitative Research in Education. Boston: Allyn and Bacon, 1982.

BOLSTER, A.S. Toward a More Effective Model of Research on Teaching, Harvard Educational Review, Vol. 53, 3, 1983, 294-308.

BRUYN, S. Human Perspective in Sociology. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall, 1966.

DOUGLAS, J. Investigative Social Research. Beverly Hills: Sage, 1976.

FILSTEAD, J. Qualitative Methodology, Chicago: Rand Mc Nally, 1970.

GARFINKEL, H. Studies in Ethnomethodology. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall, 1967.

GAUTHIER, B. Recherche Sociale, Presses Universitaires du Québec, 1984.

GEERTZ, C. Local Knowledge: Further Essays in Interpretative Anthropology, New York: Basic Books, 1983

GLASER, B.; STRAUSS, A.L. The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research. Chicago: Aldine, 1967.

GOETZ, J.P.; LECOMPTE, M.D. Ethnography and Qualitative Design in Educational Research, Orlando: Academic Press, 1984.

HOLMES, B. Comparative Education: Some Considerations of Method, London, Boston: Allen & Urwin, 1981

LEWIN, K. Field Theory in Social Sciences, New York: Harper & Row, 1951.

LOFLAND, J. Analyzing Social Settings. A Guide to Qualitative Observation and Analysis. Belmont, Ca: Wadsworth, 1971.

MILES, M.B.; HUBERMAN, A.M. Qualitative Data Analysis, A Sourcebook of New Methods, Beverly Hills, London: Sage, 1984

MILLS, W. The Sociological Imagination, New York: Oxford University Press, 1959.

SPRADLEY, J. The Ethnographic Interview, New York: Holt, Rinehart & Winston, 1979.

VAN MAANEN, J.V. Qualitative Methodology, Beverly Hills: Sage, 1983.

VAN MANEN, M. Practicing Phenomenological Writing, Phenomenology and Pedagogy, Vol. II, 1, 1984.

INVENTAIRE DES RESSOURCES EN

RECHERCHE QUALITATIVE ÉDUCATIONNELLE

CATÉGORIES

1- Connaissances en philosophie des sciences
démarche épistémologique personnelle

2- Connaissances bibliographique
écrits personnels (articles, volumes, notes de cours)

3- Connaissances/expérience à cerner des objets d'études (à nature descriptive)

4- Connaissances/expérience en observation participante

5- Connaissances/expérience en entrevue intensive

6- Connaissances/expérience dans la rédaction ou l'étude de journaux ou autres documents personnels

7- Connaissances/expérience dans l'organisation des données qualitatives

8- Connaissances/expérience dans la recherche/action

9- Connaissances/expérience dans l'étude de cas

ADJAÏ, K.K. Université de Montréal Tél.: 343-3891

Domaine de recherche: Satisfaction des apprenants adultes

Catégories: 1, 4, 8, 9

ANGENOT, Pierre U du Québec à Trois-Rivières Tél.: 376-5541

Domaines de recherche: (Epistémologie et) analyse de discours pédagogiques

Catégories: 1, 2, 7

AYOTTE, Robert Ministère de l'éducation Tél.: 643-1721

Domaine de recherche: Etat de la recherche

Catégories: 2, 3, 5, 6, 7

BARRET, Gisèle Université de Montréal Tél.: 343-7436

Domaine de recherche: Pédagogie du jeu et de l'expression

Catégories: 4, 6, 8

BELINGA, Claude Université de Montréal Tél.: 342-3200

Domaines de recherche: Sciences sociales du développement; éducation des adultes

Catégories: 1, 2, 3, 4, 7, 8, 9

BERGER, Damita U. du Québec à Montréal Tél.: 737-4382

Domaines de recherche: Psychologie clinique; criminologie

Catégories: 1, 2, 3, 4

BIAKABUTUKA, M.W. Tél.: 486-8557

Domaines de recherche: Relation interethnique et Education

Catégories: 1, 2, 3, 4, 6, 7

LABE, Bnahona Université de Montréal Tél.: 342-3891

Domaine de recherche: Pratique en éducation populaire

Catégories: 1, 2

BOIVIN, Maurice U. du Québec à Trois-Rivières Tél.: 376-5543

Domaines de recherche: Innovation pédagogique et D.O.

Catégories: 8, 9

BOUCHARD, Marie Université de Montréal

BOURDEAU, Jacqueline Université de Montréal Tél.: 343-7900

Domaine de recherche: techno. éd. (Processus d'apprentissage

Catégories: 2

BOUTIN, Gérald U. du Québec à Montréal Tél.: 282-3851

Catégories: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9

BRADETTE, Anne Université de Montréal Tél.: 731-9269

Domaine de recherche: Etude exploratoire du développement de l'autonomie dans un environnement Logo chez des enfants sourds

BRASSARD, André Université de Montréal Tél.: 488-7138

Domaine de recherche: Sociologie des org. d'éducation
Catégories: 3, 5, 9

CAMPEAU, D U. du Québec à Trois-Rivières Tél.: 296-2376

Domaine de recherche: Pratiques et discours "éducatifs" en éducation populaire

Catégories: 1, 2, 4, 6, 8

CORRIVEAU, Lise Université de Montréal Tél.: 343-6659

Domaine de recherche: Pédagogie du français, langue maternelle

Catégories: 1, 2, 7, 9

CRESPO, Manuel Université de Montréal Tél.: 343-7251

Domaines de recherche: Gestion post-secondaire/Ev. milieux défavorisés

Catégories: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9

DEBLOIS, Claude Université Laval Tél.: 656-5360

Domaine de recherche: Administration scolaire
Catégories: 1, 2, 3, 6, 9

DE GRANDPRE, Marcel Université de Montréal Tél.: 343-7444

Domaines de recherche: Education comparée - Histoire de l'éducation au Québec

Catégories: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9

DESROCHERS, Nicole Université Laval Tél.: 651-4017

Domaine de recherche: Analyse de l'enseignement magistral universitaire

DOUCETTE, Jim U. du Québec à Montréal

DULAC, France Université Laval Tél.: 527-4611

Domaine de recherche: Probablement une analyse de la politique du CESC (Centre étudiant de Services Communautaires) à partir de cas

Catégories: 3, 9

EBOKO, F. Université Laval Tél.: 656-2994

Domaine de recherche: Administration scolaire
Catégories: 1, 2, 3, 4, 6, 7, 8, 9

ESCARNE, Josselin Université de Montréal Tél.: 331-1469

Domaine de recherche: Administration scolaire
Catégorie: 7

GAGNE, Gilles Université de Montréal Tél.: 343-6692

Domaine de recherche: Pédagogie du français, langue maternelle

Catégories: 1, 2, 7

GERMAIN, Claude Université de Montréal Tél.: 343-6690

Domaines de recherche: Pédagogie des langues (maternelle-seconde) épistémologie des sciences de l'éducation

Catégories: 1, 2, 3, 4, 7, 8, 9

GERVAIS, F. Université Laval Tél.: 656-5939

Domaine de recherche: Psychopédagogie
Catégories: 1, 2, 3, 6, 7, 8

GOYETTE, Gabriel U. du Québec à Montréal Tél.: 282-3831

GRAVEL, J.P. Université de Montréal Tél.: 343-7245

Domaine de recherche: Andragogie
Catégories: 2, 4, 5, 6

HACHE, Jean Université de Montréal Tél.: 343-6381

Catégories: 2, 3, 4, 5, 7, 9

HARDY, Marcelle INRS-Éducation Tél.: 657-2560

Domaines de recherche: Sociologie, difficulté d'apprentissage au niveau secondaire et formation professionnelle

Catégories: 1, 2, 3, 4, 5, 7, 9

KAMBAJI, Lukusa Université Laval Tél.: 688-8848

Domaines de recherche: Administration scolaire et philosophie

Catégorie: 1

KAYEMBE, N.B. Tél.: 468-2616

Domaine de recherche: Éducation des adultes

Catégories: 2, 3, 4, 5, 6, 7, 9

LAFERRIERE, Thérèse Univercité Laval Tél.:

Domaines de recherche: Développement de la personne: interaction maître/élève

Catégories: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9

LAFONTAINE, Louise Université de Sherbrooke

LAFONTAINE, Lyse U. du Québec à Montréal Tél.: 279-1540

Domaine de recherche: Alternatives en santé mentale et réseau socio-affectif de cette clientèle

LANGEVIN, Jacques Université de Montréal Tél.: 343-5987

Domaines de recherche: Orthopédagogie et psychologie cognitive

Catégories: 3, 7

LAPLANTE, Line Université de Montréal

LEFEBVRE, André Université de Montréal Tél.: 343-7840

Domaine de recherche: Didactique de l'histoire et des sciences humaines

Catégories: 1, 6, 7

LEMOYNE, Giséle Université de Montréal Tél.: 343-7462

Domaines de recherche: Intelligence artificielle et apprentissage en mathématiques

Catégories: 1, 4, 5, 7, 9

MARCOUX, V. Université Laval Tél.: 656-2452

Domaines de recherche: Counseling (Education Psychologique

Catégories: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 8, 9

OLLIVIER, Emile Université de Montréal Tél.: 343-5986

Domaines de recherche: Alphabétisation et Education interculturelle

OUELLETTE, M. Université de Montréal Tél.: 343-9720

Domaine de recherche: Andragogie

Catégories: 2, 4, 8

PALUMBO, S. Tél.: 392-8862

Domaine de recherche: Formation de l'animateur chez l'enseignant PL_2

Catégories: 1, 4

POISSON, Yves Université Laval Tél.: 656-3754

Domaines de recherche: Etude de l'enseignement; Formation à l'enseignement; Méthodes de recherche; Approches cognitives en apprentissage

ROY, Fernand INRS-Education Tél.: 657-2560

Catégories: 1, 3, 4, 6, 7, 8, 9

RUDOLPH, C. U. du Québec à Montréal Tél.: 273-8110

Domaine de recherche: Etude qualitative de l'intégration d'enfants MSA au préscolaire

Catégories: 2, 3, 4, 5, 9

SANGARE, Kaba Université Laval Tél.: 653-0353

Domaine de recherche: Le rôle de la formation des ressources humaines dans le développement rural intégré. Une étude comparative des objectifs du DPI et du contenu des programmes dans les écoles au Mali.

Catégories: 5, 9

SPAIN, Arnelle Université Laval Tél.: 656-2951

Domaine de recherche: Psychologie du développement personnel de l'adulte

Catégories: 1, 3, 5, 7, 9

SAINT-JACQUES, Diane Université de Montréal Tél.: 343-7440

Domaine de recherche: Psychopédagogie du jeu et de l'expression

Catégories: 1, 3, 6, 7

SYLVESTRE, Gaston Université de Montréal Tél.: 524-6440

Domaine de recherche: Education: enseignement secondaire et collégial

Catégories: 2, 3, 4, 5, 7, 8

THEIL, Jean-Pierre Université de Montréal Tél.: 488-6275

Domaine de recherche: Andragogie

Catégories: 1, 2, 3 ,5, 6, 7

THERIAULT, D. Université Laval Tél.: 376-6043

Domaine de recherche: Administration scolaire

Catégories: 2, 3, 4, 8

THERIAULT, J. Université de Montréal Tél.: 341-3250

Domaines de recherche: Psychologie-Gérontologie

Catégories: 1, 3, 4, 5, 6, 7, 9

TOUNKARA, Mamadou Université Laval Tél.: 659-7430

Domaines de recherche: Sciences éducatives - Psychopédagogie

Catégories: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9

VAN DER MAREN, Jean-Marie Université de Montréal Tél.: 343-5987

Domaines de recherche: Méthodologie de la recherche, didactique générale

Catégories: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9

WEVA, Kabule W. Université Laval Tél.: 656-2994

Domaine de recherche: Gestion des ressources humaines en éducation

Catégories: 1, 3

LISTE DES PARTICIPANTS AU COLLOQUE SUR LES OBJETS ET METHODOLOGIES EN RECHERCHE QUALITATIVE

A T E L I E R N o 1

NOM	INSTITUTION
BERGER, Danuta	Université du Québc à Montréal (Psychologie)
BOIVIN, Maurice	Université du Québec à Trois-Rivières
BOUCHARD, Marie	Université de Montréal
BRADETTE, Anne	Université de Montréal
DESROCHERS, Nicole	Université Laval
DOUCETTE, Jim	Université du Québec à Montréal
GERVAIS, Flore	Université de Montréal (Préscolaire-primaire)
GOYETTE, Gabriel	Université du Québec à Montréal
HARDY, Marcelle	INRS-Education
LAFERRIERE, Thérèse (présidente)	Université Laval (psycho-pédagogie)
LAFONTAINE, Louise	Université de Sherbrooke (Préscolaire-primaire)
LAPLANTE, Line (rapporteur)	Université de Montréal (Orthopédagogie)
SPAIN, Armelle	Université de Laval (Sciences de l'Education)

LISTE DES PARTICIPANTS AU COLLOQUE SUR LES OBJETS ET METHODOLOGIES EN RECHERCHE QUALITATIVE

A T E L I E R N o 2

NOM	INSTITUTION
BEAUDOIN, Huguette	Université Laval
BELINGA, Claude	Université de Montréal (Andragogie)
BOUTIN, Gérald	Université du Québec à Montréal (Sciences de l'Education)
CHÊLIN, Annie	Université de Montréal (Aménagement)
HEBERT, Réjeanne	Université de Montréal (Andragogie)
LEVESQUE, Mireille	Conseil des Universités
MORIN, Thérèse	Université du Québec à Rimouski (Sciences de l'Education)
NOEL, Jacqueline	Université Laval (Mesure et évaluation)
OLLIVIER, Emile (président)	Université de Montréal (Andragogie)
POISSON, Yves (rapporteur)	Université Laval (Psycho-pédagogie)
RUDOLPH, Claudine	Université du Québec à Montréal (Sciences de l'Education)
SANGARE, Kaba	Université Laval (Administration scolaire)
TOUNKARA, Mamadou	Université de Montréal (Andragogie)

LISTE DES PARTICIPANTS AU COLLOQUE SUR LES OBJETS ET METHODOLOGIES EN RECHERCHE QUALITATIVE

A T E L I E R N o 3

NOM	INSTITUTION
ANGENOT, Pierre	Université du Québec à Trois-Rivières (Sciences de l'Education)
AZOTTE, Robert	Gouvernement du Québec (Ministère de l'Education)
BÉLAND, Odette	Université du Québec à Montréal
BIAKABUTUKA, Mulenga-Wa	Université de Montréal
CAMPEAU, Daniel	Université du Québec à Trois-Rivières
EBOKI, Fritz	Université Laval (Administration scolaire)
GAGNE, Gilles (président)	Université de Montréal (Ens. préscolaire-primaire)
GRAVEL, Jean-Pierre	Université de Montréal (Andragogie)
HOULE, Sylvie	Université du Québec à Montréal
KAYEMBE, Ndia-Bintu	Sans affiliation institutionnelle
KOFFI, Kouakou Adjei	Université de Montréal (Andragogie)
LABE, Gnahoua	Université de Montréal
LÉVESQUE, Marcienne	Université de Montréal (Ens. secondaire et collégial)
MC ANDREW, Marie (rapporteur)	Université de Montréal (Education comparée et fondements)
OUELLETTE, Monique	Université de Montréal
PALUMBO, Suzanne	Université McGill
SYLVESTRE, Gaston	Université de Montréal

LISTE DES PARTICIPANTS AU COLLOQUE SUR LES OBJETS ET METHODOLOGIES EN RECHERCHE QUALITATIVE

A T E L I E R N o 4

NOM	INSTITUTION
BARRET, Gisèle	Université de Montréal (Ens. secondaire et collégial)
BRASSARD, André	Université de Montréal (Administration scolaire)
BUCYEDUSENGE, Germaine	Université Laval (Administration scolaire)
DALCOURT, Jacqueline	Université de Montréal (Ens. préscolaire-primaire)
GERMAIN, CLaude (rapporteur)	Université de Montréal (Ens. préscolaire-primaire)
GERVAIS, Fernand	Université Laval (Psycho-pédagogie)
GILBERT, Ginette	Université du Québec à Trois-Rivières (Sc. de l'Education-Enseignement)
LEFEBVRE, André	Université de Montréal (Ens. secondaire et collégial)
MARCOUX, Yves	Université Laval (Sc. de l'Education-Counseling)
SAINT-JACQUES, Diane (présidente)	Université de Montréal (Ens. préscolaire-primaire)
TREMBLAY, Nicole	Université de Montréal (Andragogie)
TREPANIER, Diane	Université du Québec à Trois-Rivières (Sc. de l'Education-Enseignement)

LISTE DES PARTICIPANTS AU COLLOQUE SUR LES OBJETS ET METHODOLOGIES EN RECHERCHE QUALITATIVE

A T E L I E R N o 5

NOM	INSTITUTION
ANADON, Marta	Université Laval (Sciences de l'Education)
BEAUPRÉ, Pauline	Université Laval (Sciences de l'Education)
BÉLANGER, Desanges	Université Laval (Sciences de l'Education)
BIBEAU, Gilles (président)	Université de Montréal (Ens. secondaire et collégial)
CORRIVEAU, Lise	Université de Montréal (Administration scolaire)
CRESPO, Manuel	Université de Montréal (Administration scolaire)
CREUTZER, Mathurin	Université de Montréal (Sociologie)
DE GRANDPRÉ, Marcel	Université de Montréal (Éducation comparée et fondements)
DULAC, France	Université Laval
FLEURY, Micheline (Rapporteur)	Université de Montréal (Orthopédagogie)
GAUTHIER, Gilles	Université de Montréal (Ens. préscolaire-primaire)
GIROUX, Jacinthe	Université de Montréal (Orthopédagogie)
LEMOYNE, Gisèle	Université de Montréal (Orthopédagogie)
ROY, Fernand	INRS - Éducation
WEVA, Kabule Wetu	Université Laval (Administration scolaire)

LISTE DES PARTICIPANTS AU COLLOQUE SUR LES

OBJETS ET METHODOLOGIES EN RECHERCHE QUALITATIVE

A T E L I E R N o 6

NOM	INSTITUTION
ALLAIRE-DAGENAIS, Louise	Université de Montréal (Ens. secondaire et collégial)
BOURDEAU, Jacqueline (rapporteur)	Université de Montréal (Ens. secondaire et collégial)
D'ANGLEJAN Alison	Université de Montréal (Ens. secondaire et collétial)
DEBLOIS, Claude	Université Laval (Sciences de l'Education)
ESCARNE, Josselin	Université de Montréal (Administration scolaire)
HACHE, Jean-Baptiste (président)	Université de Montréal (Administration scolaire)
KAMBAJI, Lukusa	Université Laval
LANGEVIN, Jacques	Université de Montréal (Orthopédagogie)
LEBLANC, Renée	Université du Québec à Trois-Rivières
THEIL, Jean-Pierre	Université de Montréal (Andragogie)
THERIAULT, Diane	Université Laval
THERIAULT, Jocelyne	Université de Montréal
VAN GRUNDERBEECK, Nicole	Université de Montréal (Orthopédagogie)

EN GUISE DE POSTFACE...

PAR

Jean-Marie Van der Maren

En annonçant le colloque et en prévoyant la publication de ses actes, nous envisagions de lui écrire une postface. Les organisateurs y auraient rassemblé leurs réflexions sur cette activité. Peut-être cela eut-il été intéressant, mais le calendrier nous a bousculé. Si nous décidions de tenir un colloque à l'ACFAS 1985 et si nous voulions une activité lors du congrès de la Société Canadienne pour l'Etude de l'Education à Montréal fin mai 1985, il fallait nous retourner assez vite et, sans tenir de longues périodes de réflexion commune, passer à l'action.

Lors de la plénière et dans les couloirs plus d'un avaient signalé leur intérêt pour une réunion où l'on présenterait et analyserait des protocoles de recherche qualitative. Car, c'est bien de parler de leur nécessité, de leur pertinence théorique et de leur validité épistémologique, reste que se pose la question concrète: "Comment fait-on de la recherche qualitative?" La réponse à cette question peut encore se faire sur au moins deux modes: le discours qui cerne les intentions et les objets de recherche puis qui dérive les méthodologies appropriées, ou bien le pragmatisme: voir et interroger comment ceux qui en ont faite l'ont faite. C'est la voie choisie pour le colloque de l'ACFAS. Nous aurons quatre présentations de méthodologies utilisées et un débat critique. Cela se fera le jeudi 23 mai 1985 à Chicoutimi.

Une autre question lancinante dans nos secteurs est celle de la pertinence sociale. N'est-ce pas à partir de ce critère que la recherche qualitative en Sciences sociales a vu son intérêt croître?

La recherche se sentant menacée par les différentes coupures budgétaires n'aurions-nous pas à nous interroger sur ce thème? Lors d'une réunion du groupe d'animation, un texte fut déposé tentant d'en établir brièvement la problématique. Le groupe l'adopta et Claude Germain eut une idée riche: envoyer ce texte accompagné de trois ou quatre questions à l'ensemble des participants aux deux colloques (mai 84 à Laval et novembre 84 à Montréal) déjà tenus, récolter leurs réponses, les synthétiser et construire un symposium dont la base serait cette synthèse. Cela fut adopté et le texte qui suite fut envoyé à 315 personnes. Nous saurons en mai quelles seront les réponses reçues. En attendant, notre réflexion butte donc sur le texte et les questions que nous vous soumettons en guise de postface.

UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL

Le 25 janvier 1985

Cher-e collègue,

Peut-être savez-vous qu'un regroupement informel de quelques-uns d'entre nous tente de renforcer la recherche en éducation entre autres en nous soutenant les uns les autres par l'échange de nos interrogations, de nos essais, de nos références. Ainsi, deux colloques ont été organisés en mai et novembre 1984 sur le thème des méthodes qualitatives, un troisième est projeté à la réunion de l'ACFAS à Chicoutimi sur la présentation et l'analyse de protocoles de recherches qualitatives. Mais par la présente nous vous invitons à collaborer à la préparation et à la réalisation du symposium que nous espérons tenir à Montréal entre le 28 et le 31 mai 1985, lors du congrès de la Société Canadienne pour l'Etude de l'Education (SCEE).

Afin de réaliser ce symposium, nous avons besoin de vous. Voici comment. Nous vous envoyons un texte déclencheur suivi de quelques questions qui se rapportent au problème de la pertinence sociale de la recherche en éducation. Nous vous demandons de réagir à ces questions et de nous envoyer vos réponses et commentaires personnels pour le premier avril 1985.

Une fois en possession de l'ensemble des contributions envoyées, quatre d'entre nous en feront la synthèse qu'ils compléteront de leur propre réflexion.

Lors du symposium proprement dit, ces quatre collègues feront lecture des synthèses réalisées, puis la parole sera laissée, d'abord aux personnes qui ont envoyé une contribution et qui sont présentes au symposium; ensuite la parole sera laissée à l'ensemble des participants pour la discussion. On prévoit une séance de deux heures trente, ce qui devrait permettre un échange intéressant. Selon l'ampleur et surtout la richesse des contributions que vous nous enverrez, nous envisageons la possibilité d'une publication des synthèses, plus ou moins détaillées, et du rapport de ce symposium.

Faculté des sciences de l'éducation
Case postale 6203, Succursale A
Montréal, Qué., H3C 3T3

Remarquez que même si vous êtes dans l'impossibilité d'être présent au symposium de fin mai 85, vous pouvez quand même faire parvenir vos réactions; de cette manière, même en votre absence vous enrichiriez nos discussions.

Nous comptons beaucoup sur votre précieuse collaboration. Les synthèses de réactions seront effectuées par Anne Laferrière (UQAM), Fernand Gauthier (PEP, U. de M.) et Yves Poisson (Laval) ainsi que moi-même. En ce moment, le groupe qui prépare ce symposium et le colloque de l'ACFAS comporte en outre Thérèse Laferrière (Laval), Gisèle Painchaud (U. de M.), Gérald Boutin (UQAM), Pierre Angenot (UQTR) et Claude Germain (U. de M.). Les collaborations actives sont bienvenues.

Dans l'espoir de vous compter parmi les participants à ce symposium (et aussi au colloque de l'ACFAS à Chicoutimi) et dans l'attente d'une contribution écrite de votre part, nous vous prions de croire en l'expression de nos sentiments les plus distingués.

Jean-Marie Van der Maren
Orthopédagogie
Case postale 6203, Succursale A
Montréal, Québec, H3C 3T3

P.J.: Le texte envoyé au comité organisateur de la SCEE et les questions auxquelles nous vous demandons de réagir.

STRATEGIES POUR LA PERTINENCE SOCIALE DE LA RECHERCHE EN EDUCATION

Jean-Marie Van der Maren

La recherche en éducation, comme en sciences humaines dit-on, vit une crise de la méthodologie. Le débat n'est pas neuf. Comme discipline n'ayant pas l'âge du siècle, l'éducation ne cesse d'être traversée par des controverses épistémologiques et méthodologiques avec leurs sanctifications et leur excommunications. Mais depuis quelques temps une nouvelle dimension vient augmenter le caractère impérieux de la remise en question: la pertinence sociale de la recherche en éducation est mise en doute par les commanditaires et contestée par les utilisateurs; pire, certains chercheurs leur emboîtent le pas et s'interrogent.

Comme Cimponeriu (1984) le note, deux courants s'observent. D'une part il y aurait un courant "optimiste idéaliste", surtout présent en Europe, pour lequel il est évident que la non utilisation de la recherche éducationnelle est impossible (Filloux, 1971, p. 6). Pourquoi alors s'interroger puisque justement c'est par "la recherche que les sciences de l'éducation pourront apporter les preuves de leur nécessité, de leur utilité" (Avanzini, 1977, cf. Mermoz, 1978, p. 9). On trouve dans ce courant "un nombre de travaux théoriques et de synthèses intéressants mais plus normatifs que constatatifs ainsi qu'une multitude de discussions, parfois heuristiques, mais avec très peu ou pas de références concrètes" (Cimponeriu, 1984). Nous ajouterons que même ceux qui ne partagent pas l'opinion qu'"étant inscrite de droit dans le réel pédagogique le plus concret, cette recherche est utilisée, bien ou mal, mais elle l'est par définition", argumentent plus de "l'échec des sciences de l'éducation" (Houssaye, 1984) ou du "ronron d'une recherche en boucle sur une enseignement clos" (Van der Maren, 1980) par une analyse de leur "vécu" que par des données empiriques. Et si quelques rares s'appuient sur des données, comme Massonat et Piolat (1976) pour montrer le peu d'impact de la formation (lieu d'effets indirects de la recherche) dans la pratique, c'est surtout à des travaux anglo-saxons qu'ils recourent.

D'autre part, un courant réaliste, plus important chez les anglo-saxons, reconnaissant la rupture entre la recherche et la pratique éducationnelle, s'interroge sur le comment du pourquoi. Voulant dépasser l'inéluctable d'une distance infranchissable entre ces deux univers, telle que le cheminement de l'un à l'autre se ferait au prix de la négation de l'un des deux sinon des deux, on y tente de comprendre comment les

enseignants utilisent l'information afin de dégager ce que devrait être une recherche utilisable en éducation.

Huberman, après avoir fait une synthèse des travaux anglo-saxons sur l'utilisation de la recherche par les enseignants (1980) conclut que "les praticiens utilisent peu la recherche éducationnelle parce qu'elle est peu utilisable comme telle". Son analyse le conduit à proposer une grille des conditions optimales de l'utilisation effective de la recherche par les praticiens (1982) et un modèle explicatif de l'utilisation de l'information par les enseignants (1983). En bref, l'information ou l'expertise auxquelles les enseignants se conformeraient le plus répondrait aux exigences suivantes:

1) la rentabilité rapide: résoudre des problèmes immédiats sans exiger de réorganisation majeure;

2) leur caractère utilitaire avec une augmentation du répertoire du praticien;

3) la validation par les pairs;

4) la possibilité d'une utilisation partielle ou d'une adaptation locale;

5) la disponibilité (à portée de main et de façon suivie) de la source;

6) le caractère inspirateur: être accompagnés de messages altruistes-idéalistes et faire appel aux valeurs partagées par les enseignants.

Bouchard (1984), à sa manière, disait qu'une recherche appliquée pour être applicable "doit être en synchronie avec l'environnement social, s'adresser à l'utilisateur, ponctuelle et disponible, statutaire et éditoriale". Il s'agit là de tout un programme d'action face auquel on peut se demander si notre "habitus" de chercheurs universitaires saura se modifier pour rencontrer l'"habitus" du praticien (Perrenoud, 1983). Les contraintes gouvernementales et institutionnelles nous y poussent. Mais pour y arriver ne devrons-nous pas, surtout s'il s'agit d'un habitus, accepter de revoir nos préconceptions, notre vocabulaire, nos méthodologies?

Voulant nous situer dans une perspective "réaliste-optimiste", les panelistes de ce symposium en partant des textes d'Huberman et de Bouchard tenteront de proposer des statégies concrètes, acceptables par les chercheurs mais efficaces, pour que la recherche éducationnelle ait une pertinence sociale réelle et pas simplement "de droit".

Pour ce faire, nous tenterons de répondre à trois questions:

A) Quelles sont les conditions qui nous ont conduits à une telle situation d'écart entre les faiseurs de la recherche et les utilisateurs désignés; quelles explications peut-on en donner?

B) Par quelles stratégies pourrait-on modifier cette situation; même si cela peut paraître compliqué et poser des problèmes par rapport aux pratiques institutionnelles, comment faire?

C) Que faisons-nous et que pourrions-nous faire pour que la recherche soit utilisable par les enseignants et intéressante à leur yeux?

REFERENCES

Avanzini, G. (1977) Introduction aux sciences de l'éducation. Toulouse, Privat.

Bouchard, C. (1984) La recherche applicable ou la recherche du plaisir. Editorial. Conférence au Congrès de la Société Québécoise de Recherche en Psychologie. Montréal.

Cimponeriu, I.R. (1984) Types d'utilisation de la recherche éducationnelle, une analyse de la littérature en langue française. Education et Recherche, Vol. 6, 1, 107-127.

Houssaye, J. (1984) L'esclave pédagogue et ses dialogues. Education et Recherche, Vol. 6, 1, 31-49.

Filloux, J.-Cl. (1971) Le processus enseigner-apprendre et la recherche en sciences de l'éducation. Orientations, 37, 10-30.

Huberman, M. (1980) Recipes for Buzy Kitchens: A situational analysis of routine knowledge use in schools. Washington, D.C.: National Institute of Education, Program on Research and Educational Practice.

Huberman, M. (1982) L'utilisation de la recherche éducationnelle: vers un mode d'emploi. Education et Recherche, Vol. 4, 2, 136-152.

Huberman, M. (1983) Répertoires, recettes et vie de classe: comment les enseignants utilisent l'information. Education et Recherche, Vol. 5, 2, 157-177.

Marmoz, L. (1978) La notion de sciences de l'éducation (France 1967-1977) Notes de synthèse. Revue Française de Pédagogie, No 43, 104-113.

Massonat, J., Piolat, M. (1976) La dé-formation professionnelle, première forme d'adaptation à l'enseignement. Les Sciences de l'Education, Vol. IX, 2/3, 17-35.

Perrenoud, Ph. (1983) La pratique pédagogique entre l'improvisation réglée et le bricolage. Essai sur les effets indirects de la recherche en éducation. Education et Recherche, Vol. 5, 2.

Van der Maren, J.M. (1980) Le pédagogue-chercheur: entre le désir de recréer et le plaisir de transgresser. Revue des Sciences de l'Education, Vol. 6, 2, 279-289.

_____ (1984) La recherche en éducation. Prospectives, Numéro Spécial., Vol. XX, 1-2, Février-Avril.